

Dürnberger, Hannah; Sporer, Thomas

Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden. Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen

Apostolopoulos, Nicolas [Hrsg.]; Hoffmann, Harriet [Hrsg.]; Mansmann, Veronika [Hrsg.]; Schwill, Andreas [Hrsg.]: E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2009, S. 30-40. - (Medien in der Wissenschaft; 51)

urn:nbn:de:0111-opus-30907

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann,
Veronika Mansmann, Andreas Schwill (Hrsg.)

E-Learning 2009

Lernen im digitalen Zeitalter



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 51

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2199-8

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelfoto: Juanjo Tugores – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Nicolas Apostolopoulos, Harriet Hoffmann, Veronika Mansmann, Andreas Schwill
E-Learning 2009 – Lernen im Digitalen Zeitalter 9

Neue Lehr-/Lernkulturen – Nachhaltige Veränderungen durch E-Learning

Ulf-Daniel Ehlers, Heimo H. Adelsberger, Sinje Teschler
Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium..... 15

Hannah Dürnberger, Thomas Sporer
Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden.
Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen 30

Dominik Haubner, Peter Brüstle, Britta Schinzel, Bernd Remmele, Dominique Schirmer, Matthias Holthaus, Ulf-Dietrich Reips
E-Learning und Geschlechterdifferenzen?
Zwischen Selbsteinschätzung, Nutzungsnötigung und Diskurs..... 41

Anja Bargfrede, Günter Mey, Katja Mruck
Standortunabhängige Forschungsbegleitung. Konzept und Praxis der
NetzWerkstatt 51

Christian Kohls
E-Learning-Patterns – Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes 61

Melanie Paschke, Matthias Rohs, Mandy Schiefner
Vom Wissen zum Wandel.
Evaluation im E-Learning zur kontinuierlichen Verbesserung
des didaktischen Designs..... 73

Jutta Pauschenwein, Maria Jandl, Anastasia Sfiri
Untersuchung zur Lernkultur in Online-Kursen 85

Thomas Czerwionka, Michael Klebl, Claudia Schrader
Die Einführung virtueller Klassenzimmer in der Fernlehre.
Ein Instrumentarium zur nutzerorientierten Einführung neuer
Bildungstechnologien..... 96

André Bresges, Stefan Hoffmann
Reform der Lehrerausbildung in der Physik für Grund-, Haupt- und
Realschullehrer durch das Integrierte Lern-, Informations- und
Arbeitskooperationssystem ILIAS an der Universität zu Köln 106

<i>Gudrun Bachmann, Antonia Bertschinger, Jan Miluška</i> E-Learning ade – tut Scheiden weh?.....	118
<i>Rolf Schulmeister</i> Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0.....	129
<i>Andreas König</i> Von Generationen, Gelehrten und Gestaltern der Zukunft der Hochschulen. Warum die „Digital Native“-Debatte fehlgeht und wie das Modell lebender Systeme das Zukunftsdenken und -handeln von Hochschulen verändern kann	141
<i>Nina Heinze, Jan-Mathis Schnurr</i> Integration einer lernförderlichen Infrastruktur zur Schaffung neuer Lernkulturen im Hochschulstudium	152
<i>Andrea Payrhuber, Alexander Schmölz</i> Massenlehrveranstaltungen mit Blended-Learning-Szenarien in der Studieneingangsphase als Herausforderung für Lehrende und Studierende	162
<i>Jürgen Helmerich, Alexander Hörnlein, Marianus Iffland</i> CaseTrain – Konzeption und Einsatz eines universitätsweiten fallbasierten Trainingssystems	173
<i>Birgit Gaiser, Anne Thillosen</i> Hochschullehre 2.0 zwischen Wunsch und Wirklichkeit.....	185
<i>Brigitte Grote, Stefan Cordes</i> Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung.....	197
<i>Wolfgang Neuhaus, Volkhard Nordmeier, Jürgen Kirstein</i> Learners' Garden – Aufbau eines Community getriebenen Werkzeug- und Methodenpools für Lehrende und Studierende zur Unterstützung produktorientierter Formen des Lehrens und Lernens	209

Neue Entwicklungen im E-Learning

<i>Tobias Falke</i> Audiovisuelle Medien in E-Learning-Szenarien. Formen der Implementierung audiovisueller Medien in E-Learning Szenarien in der Hochschule – Forschungsstand und Ausblick	223
<i>Sandra Hofhues, Tamara Bianco</i> Podcasts als Motor partizipativer Hochschulentwicklung: der Augsburger „KaffeePod“	235

<i>Holger Hochmuth, Zoya Kartsovnik, Michael Vaas, Nicolae Nistor</i> Podcasting im Musikunterricht. Eine Anwendung der Theorie forschenden Lernens	246
<i>Gabi Reinmann</i> iTunes statt Hörsaal? Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen.....	256
<i>Thomas Richter, David Böhringer, Sabina Jeschke</i> Library of Labs (LiLa): Ein Europäisches Projekt zur Vernetzung von Experimenten	268
<i>Isa Jahnke, Claudius Terkowsky, Christian Burkhardt, Uwe Dirksen, Matthias Heiner, Johannes Wildt, A. Erman Tekkaya</i> Experimentierendes Lernen entwerfen – E-Learning mit Design-based Research	279
<i>Mario Mijic, Martina Reitmaier, Heribert Popp</i> Kooperatives Lernen in 3-D-Welten in Kopplung mit LMS	291
<i>Klaus Jenewein, Antje Haase, Danica Hundt, Steffen Liefold</i> Lernen in virtueller Realität. Ein Forschungsdesign zur Evaluation von Wahrnehmung in unterschiedlichen virtuellen Systemen.....	302
<i>Johannes Bernhardt, Florian Hye, Sigrid Thallinger, Pamela Bauer, Gabriele Ginter, Josef Smolle</i> Simulation des direkten KOH-Pilzbefundes. E-Learning einer praktischen dermatologischen Fertigkeit im Studium der Humanmedizin	313

Institutionalisierung von E-Learning

<i>Claudia Bremer</i> E-Learning durch Förderung promoten und studentische Projekte als Innovationspotenzial für die Hochschule	325
<i>Torsten Meyer, Christina Schwalbe</i> Neue Medien in der Bildung – technische oder kulturelle Herausforderung? (Zwischen-)Bericht aus der Projektpraxis ePUSH.....	336
<i>Michael Kerres, Melanie Lahne</i> Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen	347

<i>Annabell Lorenz</i> Elchtest in Austria – Umstände eines LMS-Wechsels und seine Folgen – ein Prüfbericht.....	358
<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus</i> Projekt „Teamtermin“: Maßnahmen gegen Abbrecherquoten und Stresssymptome	368
<i>Tobias Jenert, Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Prüfungskultur gestalten?! Prozess- und Qualitätsunterstützung schriftlicher Prüfungen an Hochschulen durch eine Web-Applikation.....	379
<i>Christoph Rensing, Claudia Bremer</i> Kompetenznetz E-Learning Hessen	390
<i>Helge Fischer, Thomas Köhler, Jens Schwendel</i> Effizienz durch Synergien im E-Learning. Zentrale Strukturen und einrichtungübergreifende Kooperationen an den sächsischen Hochschulen.....	400
<i>Barbara Getto, Holger Hansen, Tobias Hölterhof, Martina Kunzendorf, Leif Pullich, Michael Kerres</i> RuhrCampusOnline: Hochschulübergreifendes E-Learning in der Universitätsallianz Metropole Ruhr	410
Mitglieder des Steering Committees	421
Gutachter und Gutachterinnen.....	421
Organisationsteam.....	422
Autorinnen und Autoren	423

Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag weisen wir auf die Bedeutung hin, die selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden für das (Aus-)Bildungsziel der überfachlichen Kompetenzentwicklung haben können. Nach einem kurzen Überblick über den aktuellen Stand der Förderung überfachlicher Kompetenzen an Hochschulen stellen wir am Beispiel des Augsburger „Begleitstudiums Problemlösekompetenz“ einen Ansatz zur Kompetenzentwicklung vor, der auf der Partizipation in studentischen Praxisgemeinschaften beruht. Wir erläutern vor diesem Hintergrund, wie sich selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden von anderen Gruppenformen im Rahmen von Lehrveranstaltungen unterscheiden, und machen anhand eines Beispiels deutlich, welchen Mehrwert diese Praxisgemeinschaften gegenüber anderen Ansätzen zur überfachlichen Kompetenzförderung an Hochschulen haben.

1 Einleitung

Sich neben dem Studium in extra-curricularen Projekten zu engagieren, stellt eine vielseitige Bereicherung des Lebensabschnitts dar, den Studierende an der Hochschule verbringen. Jenseits von Lehrveranstaltungen und Leistungspunkten bieten studentische Projekte im Umfeld der Universität Studierenden die Möglichkeit, persönliche Interessen zu entfalten, eigene Ideen und Ziele zu verwirklichen, Praxiserfahrungen zu sammeln und andere Studierende zu treffen, die das Interesse für ein bestimmtes Thema teilen. Dass man in solchen Projekten „viel lernt“ und Kompetenzen erwirbt, die im „richtigen Leben“ nach dem Studium gefragt sind, leuchtet zwar jedem ein, der einmal an einem solchen Projekt teilgenommen hat, erschließt sich Außenstehenden aber nicht immer. Daher gehen wir in diesem Artikel der Frage nach, welchen Beitrag selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden hinsichtlich der Förderung überfachlicher Kompetenzen an Hochschulen leisten können. Dazu erörtern wir zunächst den Begriff der Schlüsselkompetenzen und dessen Bedeutung für die im Rahmen der Bologna-Reform geforderte Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen.

2 Schlüsselkompetenzen in der (Aus-)Bildung

Schlüsselkompetenzen lassen sich definieren als „erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Orth, 1999, S. 107). Schlüsselkompetenzen bestehen nach dieser Definition aus den drei Kompetenzdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Euler (2004) bezeichnet Wissen als die „Dimension des Erkennens“ (ebd., S. 12), die den kognitiven Aspekt der Kompetenz betont. Dabei kann Wissen über bestimmte Sachverhalte oder Werkzeuge, andere Personen oder auch über das eigene Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen aufgebaut werden. Ohne Wissen ist es schwer, Kompetenz aufzubauen, da es die Basis für den bewussten Erwerb von Kompetenz darstellt. Zum Beispiel kann man, ohne zu wissen, wie man richtig kommuniziert, zwar lernen zu kommunizieren, nicht aber die Qualität von Kommunikation beurteilen. Fertigkeiten sind die „Dimension des Könnens“ (Euler, 2004, S. 12). Sie werden bei der Anwendung im Handlungskontext sichtbar und ermöglichen es, Techniken und Werkzeuge routiniert zu benutzen, Modelle und Methoden zur Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen einzusetzen und mehrere Aktivitäten gleichzeitig auszuführen. Zu nennen ist hier beispielhaft die Fähigkeit, bei der Kommunikation die Sach- von der Beziehungsebene trennen zu können und je nach sozialer Situation, stärker auf der einen oder anderen Ebene mit seinem Gegenüber zu interagieren. Einstellungen schließen auch motivational-emotionale Aspekte und persönliche Werthaltungen mit ein. Diese „Dimension des Wertens“ (Euler, 2004, S. 12) bezieht sich vor allem auf persönliche Interessen, verinnerlichte Prinzipien und Handlungsstrategien sowie die epistemologischen, ontologischen und anthropologischen Überzeugungen einer Person. Hier handelt es sich beispielsweise um die Bereitschaft, bei der Kommunikation die Sach- von der Beziehungsebene zu trennen und um die Motivation, sich mit solchen Aspekten von Kommunikation überhaupt auseinandersetzen zu wollen (Euler & Hahn, 2007).

Schlüsselkompetenzen können in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt werden (vgl. Orth, 1999). Sachkompetenzen sind überfachlich einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten wie etwa EDV-Kenntnisse, betriebswirtschaftliche Kenntnisse oder Fremdsprachenkenntnisse. Methodenkompetenzen bezeichnen die Fähigkeit zur „Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien“ (Orth, 1999, S. 109). Sie beziehen sich auf Fertigkeiten wie Problemlösen, Entscheidungsvermögen, Zeitmanagement und Arbeitstechniken. Die Sozialkompetenz bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Konkret geht es hier um Fähigkeiten wie Teamkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder auch Vermittlungskompetenz. Selbst-

kompetenzen hingegen hängen mit den Einstellungen und Eigenschaften einer Person zusammen. Hierunter fallen Begriffe wie Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Ausdauer oder auch Flexibilität (vgl. Chur, 2006; Schaeper & Briedis, 2004).

Schlüsselkompetenzen¹ sind heute so wichtig, weil sie helfen, den Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt gerecht zu werden. Sie ermöglichen es Personen, in offenen Problem- und Entscheidungssituationen nicht nur auf einmal erlernte und bewährte Problemlösungen zurückzugreifen, sondern selbst neue und kreative Lösungen für die Bewältigung komplexer Probleme zu entwickeln (Tiana, 2004; Rychen, 2004). Darin liegt auch der entscheidende Unterschied zum Begriff der Qualifikation, der sich auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben bezieht, für die man in Studium und Beruf durch Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen vorbereitet werden kann (Plath, 2000). Schlüsselkompetenzen betonen nicht nur den Aspekt der Verwertbarkeit, sondern stellen das Subjekt, dessen Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Sie erleichtern die Auseinandersetzung mit unbekanntem Problemsituationen und den kontinuierlichen Erwerb neuer Kompetenzen zu deren Bewältigung (Chur, 2006).

3 Kompetenzentwicklung an Hochschulen

Im Rahmen der Bologna-Reform stellt die Verankerung von Praxisorientierung und Kompetenzentwicklung im Curriculum von Hochschulen eine zentrale Forderung dar. Aktuell werden daher an Hochschulen neue Programme und Einrichtungen zur überfachlichen Kompetenzentwicklung geschaffen, die dieser Forderung Rechnung tragen. Aus organisatorischer Perspektive werden der additive und der integrative Ansatz zur Förderung von Schlüsselkompetenzen unterschieden (Chur, 2006; Schaeper & Briedis, 2004). Mit dem additiven Ansatz ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen losgelöst vom eigentlichen Studium und Studieninhalt gemeint. Hier wird auf Trainings, Workshops oder Kurse zurückgegriffen, die von geschulten, qualifizierten Personen außerhalb der Universität durchgeführt werden. Die durchführende Organisation ist meist eine zentrale Einheit an der Universität, wie etwa ein Kompetenzzentrum oder ein Career Service (Redlich & Rogmann, 2007). Beim integrativen Ansatz ist die Schlüsselkompetenzförderung in die Lehrveranstaltungen des Fachstudiums integriert. Das hat den Vorteil, dass fachliche Inhalte genutzt werden können, um überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Der Kompetenzerwerb findet so weitgehend situiert und problemorientiert statt.

1 Die Begriffe Schlüssel- und überfachliche Kompetenzen werden hier synonym verwendet.

Dass sich Studierende in Projekten bereits vor der Bologna-Reform und den zuvor genannten (Aus-)Bildungsmaßnahmen überfachliche Kompetenzen angeeignet und wertvolle Praxiserfahrung gesammelt haben, sollte nicht übersehen werden. Um mehr Praxisbezug und eigene Interessenentfaltung im Studium zu erreichen, engagieren sich Studierende schon seit langem in studentischen Projektgruppen. Umso wichtiger ist es, diese selbstorganisierten Projektgruppen von Studierenden bei der Förderung der Kompetenzentwicklung an Hochschulen einzubinden und bei neuen (Aus-)Bildungsmaßnahmen zu berücksichtigen.

An der Universität Augsburg wurde vor diesem Hintergrund mit dem Begleitstudium Problemlösekompetenz (kurz: Begleitstudium) ein organisationaler Rahmen geschaffen, um informelles Lernen und den überfachlichen Kompetenzerwerb von Studierenden in Projekten außerhalb des Fachstudiums in das Curriculum von Bachelor- und Masterstudiengängen einzubetten (vgl. Sporer, Reinmann, Jenert & Hofhues, 2007). Das Begleitstudium erfüllt dabei die wesentlichen Merkmale, die problemorientiertes Lernen anhand von Projekten charakterisieren (vgl. Mandl & Hense, 2004). Der Kompetenzerwerb erfolgt in Auseinandersetzung mit komplexen Problemen in authentischen Kontexten. Die Teilnehmer erwerben Kompetenzen, indem sie aktiv Probleme lösen und über die entwickelten Problemlösungen reflektieren. Die Bearbeitung der Probleme in den Projektgruppen hat zudem soziale Interaktion sowie die Auseinandersetzung mit multiplen Perspektiven zur Folge. Das Begleitstudium ist dabei als Kontextdesign zu verstehen, das einen Rahmen für die studentischen Projektgruppen im Umfeld der Universität Augsburg darstellt.²

Die in das Begleitstudium eingebundenen Projektgruppen handeln autonom und es wird von Seiten des Studienangebots kein Einfluss auf die Ziele und Inhalte der Projekte genommen. Durch die Lerninfrastruktur des Begleitstudiums haben Studierende allerdings die Möglichkeit, durch die Reflexion ihrer Erfahrungen in den Projektgruppen auch Leistungspunkte für das Bachelor- oder Masterstudium zu erwerben. Die Teilnahme in den Projektgruppen erfolgt in der Regel aus intrinsischem Interesse der Studierenden am Gegenstand des Projekts, während die Reflexion der Erfahrungen auf Basis der portfolio-basierten Assessmentstrategie eher extrinsisch durch den Punkteerwerb motiviert ist. Im Hinblick auf das didaktische Konzept des Begleitstudiums stellt jedoch die Reflexion der Praxiserfahrungen den zentralen Aspekt für den Kompetenzerwerb dar: Denn Studierende machen sich erst bei der Erfahrungsreflexion wirklich bewusst, was sie im Rahmen der Projekte gemacht haben, wie sie die bei der Projektumsetzung aufgetretenen Probleme (nicht) gelöst haben und welche Kompetenzen durch die Mitarbeit in der Projektgruppe erworben wurden. Das Begleitstudium vereint dabei die zuvor genannten additiven und integrativen Ansätze zur Kompetenzentwicklung, kann aber keinem der bei-

2 Übersicht der Projektgruppen: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/community>

den Ansätze eindeutig zugeordnet werden. Vielmehr ist es ein neuer Weg, um überfachliche Kompetenzentwicklung in das Hochschulstudium zu integrieren. Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung in den Gruppen ist das Prinzip der Selbstorganisation, welches als besonders kompetenzförderlich gilt (Erpenbeck & Heyse, 2007).

4 Selbstorganisierte Projektgruppen im Begleitstudium

Zur Beschreibung der selbstorganisierten Projektgruppen im Begleitstudium ist ein Vergleich mit den viel zitierten „Communities of Practice“ sinnvoll. Eine Praxisgemeinschaft definiert sich nach Wenger, McDermott und Snyder (2002) dadurch, dass sich eine soziale Gemeinschaft, mit einer bestimmten Domäne beschäftigt und eine von den Mitgliedern der Gemeinschaft geteilte Praxis (Produkte, Wissen, Abläufe, Problemlösungen etc.) entwickelt wird. Solche Praxisgemeinschaften teilen das Interesse gemeinsam zu lernen, indem sich deren Mitglieder regelmäßig über ihre Praxiserfahrungen austauschen und die Kompetenzen der Mitglieder in Bezug auf die gemeinsame Praxis verbessern. Auch wenn sich die Mitglieder der Projektgruppen im Begleitstudium nicht immer bewusst sind, dass sie eine Praxisgemeinschaft darstellen, lassen sich die Gruppen mit Wengers Konzept charakterisieren. Sie sind als Praxisgemeinschaft zu verstehen, da die Teilnehmer an den Projekten mitarbeiten, weil sie ein generelles Interesse an der Domäne (z.B. Radiojournalismus) haben, bestimmte Aufgabe in der Projektgruppe übernehmen (z.B. einen Radiobeitrag produzieren) und durch die Partizipation in der Praxisgemeinschaft voneinander lernen, was ein qualitativ hochwertiges Arbeitsergebnis ausmacht (z.B. Beitragsbesprechung in der Redaktionssitzung). Dieses Lernen erfolgt häufig nicht explizit, sondern dadurch, dass die Mitglieder der Praxisgemeinschaft über längere Zeit an den Projekten mitarbeiten, zunehmend verantwortungsvollere Aufgaben innerhalb der Projektgruppe übernehmen und dabei ein höheres Kompetenzniveau in Bezug auf die Praxis der Projektgruppe erwerben.

Um die Projektgruppen im Begleitstudium besser verstehen zu können, hilft es, sie von klassischen Seminargruppen abzugrenzen. Der zeitliche Rahmen von Projektgruppen ist zwar dadurch begrenzt, dass Projekte per Definition immer ein Ende haben. Jedoch ist der Zeitrahmen der Projekte deutlich langfristiger angelegt als bei Seminargruppen, die nur ein Semester zusammenarbeiten. Auch der Aspekt der Selbstorganisation ist in stärkerem Maße in den Projektgruppen des Begleitstudiums gegeben. Während Seminargruppen meist auf vom Dozenten vorgegebene Ziele hinarbeiten, stecken sich die Projektgruppen im Begleitstudium ihre Ziele selbst. Sie bestimmen das Vorgehen, das sie an ihr Ziel bringen soll und teilen sich die Aufgaben zur Umsetzung des Projekts selbstorganisiert ein. Die Mitglieder müssen zunächst das Problem bzw. den

Gegenstand des Projekts definieren, die Lösung des Problems gemeinsam planen und schließlich bei der Umsetzung des Projekts die Zusammenarbeit koordinieren sowie Regeln und Normen für den täglichen Umgang miteinander finden (vgl. Johnson & Johnson, 1999). Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist zudem die Identitätsbildung, die sich in den Projektgruppen beobachten lässt. Die Projektteilnehmer fangen an, sich mit den Zielen und Werten der Gruppe zu identifizieren (z.B. „Wir sind diese Projektgruppe und haben folgende Ziele“) und beginnen ihre Rollen und Positionen in der Projektgruppe zu internalisieren und professionelle Haltungen einzunehmen (z.B. „Ich bin Ressortleiter und habe diese Aufgaben“). Die Mitglieder übernehmen Verantwortung für die von ihnen übernommenen Aufgaben in der Projektgruppe und es kommt zu einem identitätsstiftenden „learning to be“ (Brown, 2004, S. 5).

5 Kompetenzentwicklung in den Projektgruppen

Die Kompetenzentwicklung in den Projektgruppen erfolgt auf vielfältige Weise und ist häufig abhängig von den übernommenen Aufgaben und dem Projektkontext. Deswegen wird hier auf eine abstrahierte Auflistung von überfachlichen Kompetenzen, die in den Projektgruppen erwerbbar sind, verzichtet und stattdessen der individuelle Kompetenzerwerb anhand eines Beispiels aufgezeigt. Das Beispiel ist ein fiktives Szenario, welches auf Basis der Inhalte studentischer E-Portfolios erstellt wurde, in denen die Projektteilnehmenden den Verlauf und den Kompetenzerwerb in ihren Projekten dokumentieren.³

Das Campusradio Kanal C ist ein Aus- und Fortbildungsprogramm von Studenten für Studenten. Die Sendung wird jeden Montag von 22 bis 1 Uhr auf der Frequenz des Augsburger Lokalsenders Radio Fantasy (FM 93,4) ausgestrahlt und umfasst Beiträge, Features, Nachrichten und Informationen rund um Musik, Kultur, Hochschule und Politik. Kanal C ermöglicht einen Einblick in den professionellen Radiobereich. Das Spektrum der Aufgaben, die in der Projektgruppe übernommen werden können, reicht von einer Mitarbeit als freier Redakteur bis hin zu Aufgaben mit organisatorischer Verantwortung. Die Teilnehmer erlernen zunächst praktische Kompetenzen für die Radioarbeit wie zum Beispiel den Umgang mit Schnitt- und Sendetechnik oder das Sprechen von Beiträgen und Führen von Interviews. Wer diese grundlegenden Fähigkeiten erlernt hat, kann neue Herausforderungen annehmen: Nachrichten schreiben und sprechen, eine Live-Sendung moderieren, die Musik auswählen, die Sendeplanung koordinieren oder als Ressortleitung oder Chef vom Dienst organisatorische Verantwortung übernehmen.⁴

3 Weiterführende Informationen zum Portfolio-Einsatz: Sporer, Jenert, Meyer & Metscher, 2008.

4 Vgl.: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/Kanal-C>

Wenn ein Studierender – nennen wir ihn Max S. – sich dafür entscheidet, bei Kanal C mitzuarbeiten, gibt es verschiedene projektspezifische Kompetenzen, die er in seiner Zeit bei Kanal C zu lernen hat. Max eignet sich neues Wissen in Bezug auf die Produktion von Radiobeiträgen an. Er recherchiert im Internet, schlägt in Büchern nach und fragt erfahrene Mitglieder der Praxisgemeinschaft, ob sie ihm die Bedienung von technischen Geräten erklären und wichtige Tipps und Tricks für die Beitragsproduktion verraten. Max produziert seinen ersten Beitrag, stößt dabei auf verschiedene Schwierigkeiten, die er zunächst mit der Hilfe anderer Teilnehmer und allmählich immer selbstständiger löst. Durch das regelmäßige Produzieren von Radiobeiträgen werden sogar einige Handgriffe und Fertigkeiten zur Routine. In den Redaktionssitzungen, bei denen sich die Projektteilnehmer gegenseitig Feedback auf ihre Beiträge geben, bekommt er aufgezeigt, wo seine Beiträge besser werden können und an was er künftig arbeiten muss, um seine Kompetenzen im Radiomachen weiterzuentwickeln. In den Redaktionssitzungen, in denen auch neue Ideen und Themen für die Beiträge der wöchentlichen Sendung ausgewählt werden, merkt Max, dass er sich bei den Diskussionen zur Programmplanung nicht richtig Gehör verschaffen kann. Er stellt fest, dass er seine Vorschläge nicht überzeugend genug vorträgt und sie deshalb selten Beachtung finden, auch wenn sie eigentlich wertvoll sind. Also beobachtet Max die anderen Redaktionsmitglieder, wie sie es schaffen, andere von ihren Ideen zu überzeugen. Er versucht, diese beobachteten Verhaltensweisen als Handlungsstrategien in die Diskussion der nächsten Redaktionssitzung mitzunehmen. Nach einigen Versuchen gelingt es Max, sich Gehör zu verschaffen und er erreicht sein Ziel. So entwickelt Max im Verlauf seiner Mitarbeit bei Kanal C ähnliche Strategien und Handlungsweisen, wie die anderen Projektteilnehmer und er wächst immer weiter in die geteilte Praxis der Projektgruppe hinein. Durch seine intensive Beschäftigung mit dem Radiomachen und der Interaktion mit den anderen Projektteilnehmern bildet Max zudem eine gruppenspezifische Identität aus: Er betrachtet sich selbst als Teil von Kanal C und verinnerlicht die in der Projektgruppe gelebten Werte und Einstellungen. Es verändert sich damit auch seine Rolle in der Projektgruppe. Als neues Mitglied wurde er von den älteren Projektteilnehmern unterstützt. Nun kann er selbst diese Unterstützung für neue Mitglieder leisten. Wenn er von neuen Mitgliedern um Unterstützung gebeten wird, gibt nun Max sein Wissen über das Radiomachen und seine praktischen Erfahrungen bei Kanal C weiter. Da er als Novize am eigenen Leib erfahren hat, wie wichtig eine gute Instruktion beim Einstieg in das Projekt ist, organisiert Max gemeinsam mit anderen Projektteilnehmern zu Beginn des neuen Semesters einen zweitägigen Workshop, bei dem neuen Projektmitgliedern die wichtigsten Grundkenntnisse des Radiomachens vermittelt werden.

An diesem Beispiel können verschiedene Bereiche des Kompetenzerwerbs verdeutlicht werden: Einerseits lernt Max projektspezifische Kompetenzen, wie das Verfassen und Produzieren von Radiobeiträgen, die zwar Ausgangspunkte

für eine weitere Kompetenzentwicklung darstellen, aber nur begrenzt auf andere Domänen übertragbar sind. Andererseits werden Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Bereich der Sozialkompetenzen, z.B. Team-, Kommunikations- oder Vermittlungskompetenz erlernt. Hier kann man von einer projektübergreifenden Kompetenz sprechen, die relativ einfach in anderen Kontexten angewendet werden kann. Als erfahrener Projektteilnehmer, der Novizen an das Radiomachen heranführt, erwirbt Max beispielsweise Vermittlungskompetenzen. Er spricht auf eine Art und Weise, dass ihn die Novizen verstehen, er versucht, ihnen Werte der Gruppe mitzugeben und achtet darauf, die Informationen für seine Zielgruppe verständlich zu formulieren. Außerdem verbessert Max seine Kommunikationskompetenz, zu deren Unterformen auch zählt, dass er sich bei Diskussionen Gehör verschaffen kann. Durch die Selbstorganisation des Lernprozesses und die Verantwortung, die er im Rahmen der Projektgruppe übernommen hat, eignet sich Max vor allem Selbstkompetenzen an, wie z.B. Verantwortungsübernahme, Zeitmanagement, Projektmanagement oder Arbeitshaltungen. Durch die angeleitete Reflexion wird er sich über seine eigentlichen Talente und Interessen bewusst und entwickelt klarere Vorstellungen, was er in seinem Studium und späteren Berufsleben machen möchte. Zu Beginn seiner Mitarbeit beim Campusradio interessierte Max besonders die Moderation von Radiosendungen. Durch die Organisation des Workshops entdeckt er die Freude, anderen zu helfen und zu lehren. Er beschließt, dieses Interesse weiterzuverfolgen und belegt im nächsten Semester einen Kurs zur Gestaltung von Workshops und Trainingsangeboten um seine Fähigkeiten in diesem Bereich weiterzuentwickeln. In dieser Hinsicht hat das Projekt also Einfluss auf seine Identitätsbildung.

6 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Beitrag haben wir einen Ansatz zur überfachlichen Kompetenzentwicklung an Hochschulen vorgestellt, der auf die Partizipation von Studierenden in selbstorganisierten Projektgruppen setzt. Am Beispiel eines fiktiven Teilnehmers am Begleitstudium haben wir auf Basis abgegebener E-Portfolios herausgearbeitet, welche projektspezifischen und -übergreifenden Schlüsselkompetenzen sich Studierende in solchen Projektgruppen aneignen können. Das Szenario verdeutlicht exemplarisch für die anderen Projekte den Kompetenzerwerb der Projektteilnehmer und zeigt, dass Studierende in den selbstorganisierten Projekten neben Sach- und Methodenkompetenzen insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen erwerben. Dabei eignen sich die Teilnehmer zum einen projektspezifische Sachkompetenzen an, die mit der Ausübung ihrer konkreten Tätigkeiten in der Gruppe zu tun haben, zum anderen wird durch die Reflexion der Praxiserfahrungen von der spezifischen Tätigkeit abstrahiert. Im Bereich der Methodenkompetenzen erlernen die Teilnehmer das kollaborative

und kooperative Problemlösen, vorausschauendes Denken, unternehmerisches Handeln sowie das Entwickeln von Best-Practice-Ansätzen. Da die Projekte auf einer engen Gruppenzusammenarbeit basieren, werden auch Sozialkompetenzen in hohem Maß gefördert. Durch die Arbeit im Team werden Fähigkeiten, wie eindeutiges Kommunizieren und aktives Zuhören, der Umgang mit Konflikten, Führungsfähigkeit und Vermittlungskompetenz erworben. Im Bereich der Selbstkompetenzen findet jedoch die stärkste Entwicklung statt, denn durch die Selbstorganisation der Projektgruppen müssen sich die Studierenden eigene Ziele setzen, Aufgaben planen, gemeinsame Lösungsstrategien aushandeln und zu hohem Leistungsaufwand bereit sein. Durch den identitätsstiftenden Charakter der Praxisgemeinschaften können die Studierenden zudem erfahren, was ihre eigenen Stärken und Schwächen sind und was sie künftig in Studium und Beruf machen wollen. Studierende können persönliche Ziele, Interessen und Talente erkennen, die nicht selten ihren weiteren Lebensweg bestimmen.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Kompetenzentwicklung nach den Elementen von Kompetenz – Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen – zeigt sich, dass bei den Teilnehmern an selbstorganisierten Projektgruppen vor allem Fertigkeiten und Einstellungen gefördert werden. Fertigkeiten werden dadurch erlernt, dass projektspezifische oder projektübergreifende Handlungs- oder Denkmuster entwickelt und eingeübt werden. Diese Fertigkeiten können in den Praxisgemeinschaften geübt werden und stehen später auch bei anderen Anforderungen und in anderen Kontexten zur Verfügung. Durch die Identifikation der Studierenden mit den Projektgruppen und ihren Aufgaben in den Projekten wird auch die Komponente der Einstellungen mehr als in regulären Lehrveranstaltungen gefördert. Die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen führt zur Entwicklung von Durchsetzungsvermögen, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit – Kompetenzen, die ihren Schwerpunkt in dem Bereich der Einstellungen haben.

Zusammenfassend lässt sich der Kompetenzerwerb in selbstorganisierten Projektgruppen sowohl vom überfachlichen Kompetenzerwerb im Rahmen von Lehrveranstaltungen (integrativer Ansatz) als auch von zusätzlichen Angeboten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen (additiver Ansatz) unterscheiden. Überfachliche Kompetenzentwicklung an Hochschulen, das sollte dieser Beitrag zeigen, muss nicht zwingend auf neue Programme und Einrichtungen aufbauen. Es ist auch möglich, neue Wege zu gehen, indem bereits bestehende soziale Strukturen wie studentische Praxisgemeinschaften in die überfachliche Kompetenzentwicklung eingebunden werden. Das Augsburger Begleitstudium ist ein Beispiel, wie eine in selbstorganisierten Projektgruppen natürlich gewachsene Kultur des informellen Lernens als Maßnahme zur überfachlichen Kompetenzentwicklung an Hochschulen genutzt werden kann. Das Begleitstudium ergänzt dabei die fachliche (Aus-)Bildung des Studiums, indem ein besonders kompetenzförderliches Lernsetting – nämlich selbstorganisierte

Projektgruppen von Studierenden – durch ein Kontextdesign in das Curriculum des Fachstudiums eingebettet wird.

Literatur

- Brown, J.S. (2004). *New Learning Environments for the 21st Century*. URL: www.johnseelybrown.com/newlearning.pdf (31.3.2008)
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. überarb. Auflage). Münster u.a.: Waxmann.
- Chur, D. (2006). (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. In N. Colin, J. Umlauf & A. Lattard (Hrsg.), *Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung* (S. 202–244). München: Iudicium.
- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Druckerei Hermann Brägger.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (2000). *Joining together: Group Theory and Group Skills* (7. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.
- Mandl, H. & Hense, J. (2004). *Lernen unternehmerisch denken: Das Projekt Tatfunk*. (Forschungsbericht Nr. 169). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Plath, H.E. (2000). Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33 (4), 583–593.
- Redlich, A. & Rogmann, J. J. (2007). Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 133–155). Innsbruck: Studienverlag.
- Rychen, D.S. (2004). Key Competencies for all: An Overarching Conceptual Frame of Reference. In D.S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience* (S. 5–34). Paris: UNESCO – International Bureau of Education.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. HIS-Kurzinformation A, 6. Hannover: HIS. URL: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf (15.05.2008).
- Sporer, T., Jenert, T., Meyer, P. & Metscher, J. (2008). Entwicklung einer Plattform zur Integration informeller Projektaktivitäten in das formale Hochschulcurriculum. In S. Seehusen, U. Lucke & S. Fischer (Hrsg.), *DeLFI 2008. Die 6. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Sporer, T., Reinmann, G., Jenert, T. & Hofhues, S. (2007). Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0): Infrastruktur für studentische Projekte an Hoch-

- schulen. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. v. d. Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 85–94). Münster: Waxmann.
- Tiana, A. (2004). Developing Key Competencies in Education Systems: Some Lessons From International Studies And National Experiences. In D. S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience* (S. 35–80). Paris: UNESCO – International Bureau of Education.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Business Press.